



L'enseignement des affects en FLE : Essai autour des collocatifs d'intensité

Cristelle Cavalla

► To cite this version:

Cristelle Cavalla. L'enseignement des affects en FLE : Essai autour des collocatifs d'intensité. Le Langage et l'Homme, 2015, 50 (1), pp.117-130. hal-01296437

HAL Id: hal-01296437

<https://hal.science/hal-01296437>

Submitted on 31 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'enseignement des affects en FLE : Essai autour des collocatifs d'intensité

Cristelle Cavalla

Université Stendhal-Grenoble3, Lidilem, France

1 Introduction

L'enseignement du lexique français auprès d'étudiants locuteurs non natifs (LNN), est au cœur de nos interrogations dans le cadre du Français Langue Étrangère (FLE). Cette contribution s'attache à une forme lexicale spécifique : le lexique des affects et de leur intensité, au plan syntagmatique et de la combinatoire syntaxique des collocations. Plusieurs constats, liés à l'enseignement de ces éléments, nous permettront d'émettre des hypothèses quant au choix et à l'utilisation en classe de langue de ces éléments :

- L'enseignement des affects est désormais chose commune en FLE, cependant les formes enseignées restent souvent confinées aux unités lexicales simples (peur, joie, mépris...). Nous avons fait le constat d'absence de phraséologie dans l'enseignement du lexique et de celui des affects en particulier (Cavalla, *et al.* 2005a). Il nous semble donc primordial de tenter de remédier à cette absence.
- Le choix des collocations à enseigner est toujours un exercice difficile pour l'enseignant qui doit trier des éléments parfois disparates mais tout aussi importants les uns que les autres. Nous n'avons pas de préférence quant au type de collocation, cependant, le critère de la fréquence guide nos choix d'enseignante et nous ne pouvons enseigner, dans un premier temps, des éléments rares pour des natifs. Ainsi, le choix de collocations liées à l'intensité des affects n'est pas anodin puisque cette caractéristique sémantique est fréquente dans la langue des natifs : *avoir très peur, faire une grande joie*... Il conviendra alors de voir ce qui caractérise linguistiquement ces éléments afin d'opérer des choix guidés par cette description.
- L'enseignement du lexique en FLE est désormais parcouru par l'utilisation d'outils informatiques variés et notamment les corpus (Boulton 2008). Depuis longtemps en didactique de l'Anglais Langue Étrangère, les corpus et surtout les concordanciers, sont des outils d'enseignement. Le FLE n'échappe pas à cette vague des corpus et des tentatives intéressantes sont déjà publiées (Audras, *et al.* 2006, Bowker 1999, Cobb, *et al.* 2001). Nous utiliserons une partie du corpus Frantext, sélectionné pour le début du projet Emolex¹, pour l'extraction des données et la mise en place d'activités pour l'enseignement.
- Les concordanciers font l'unanimité dans la communauté des enseignants, cependant leurs limites au plan didactique font jour dès l'instant où la mémorisation des données enseignées n'est pas toujours au rendez-vous espéré. En effet, on constate que les apprenants ne retiennent pas forcément comment réinvestir un élément linguistique étudié à l'aide d'un concordancier. Ce constat nous a conduit vers l'utilisation d'outils complémentaires qui aideraient l'apprenant à mémoriser les éléments et leur combinatoire syntaxique afin de pouvoir les réutiliser à bon escient.

De ces quelques constats découlent plusieurs interrogations et hypothèses que nous tenterons de vérifier dans cet article : comment classer les adjectifs d'intensité trouvés autour des noms d'affect ? Quelle représentation permettrait d'aider les apprenants à mémoriser ces associations lexicales en vu d'un réemploi ? L'hypothèse sous jacente est que la présentation en contextes variés aide à la mémorisation (le corpus peut nous y aider), donc un classement en réseau sémantique pourrait être pertinent. Ainsi, nous pensons qu'il serait intéressant de faire construire des réseaux sémantiques aux apprenants.

2 Les affects et l'intensité

2.1 Le choix des affects

Dans le cadre du projet Emolex, l'équipe a travaillé sur les lexies d'affects dans cinq langues indo-européennes. Notre contribution s'intéresse au français pour son enseignement à des locuteurs non natifs (LNN). Pour cette tentative descriptive pour l'enseignement, nous verrons les lexies d'affect dans trois champs sémantiques : la Surprise, le Respect, le Dépit. L'étude s'effectue autour des trois catégories grammaticales porteuses du sens principal pour les bases des collocations : noms, verbes, adjectifs (cf. Schéma 1).

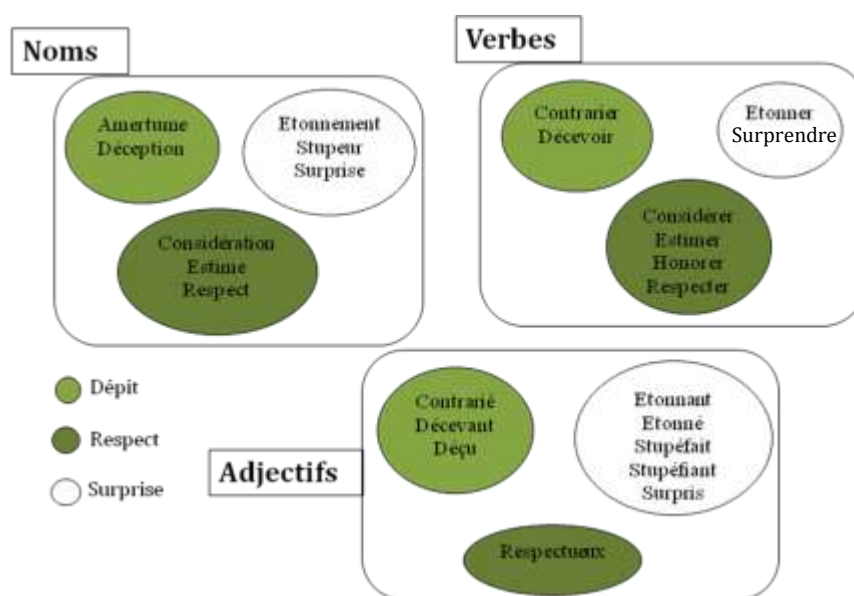


Schéma 1 : Répartition des lexies par champ sémantique et catégorie grammaticale

Les lexies du schéma 1 ont été extraites d'un premier corpus (Frantext) associées aux éléments d'intensité qui les jouxtent. Les collocations ont alors été triées en fonction de leur fréquence d'apparition dans le corpus.

2.2 Les valeurs de l'intensité

La dimension sémantique d'intensité fait partie d'une série de dimensions sémantiques (polarité, manifestation, verbalisation...) utilisées dans Emolex pour les descriptions des unités lexicales.

Pour définir l'intensité, deux grammaires nous ont d'abord aidés, puis les études en linguistique ont confirmé et affiné les descriptions. Selon Chevallier *et al.* (Chevallier, *et al.* 1994) l'intensité forte « dispose de nombreux moyens

stylistiques ». Selon Riegel *et al.* (Riegel, *et al.* 1994) le classement des adjectifs qualificatifs utilise une échelle à trois éléments : forte-moyenne-élevée. Cependant, les auteurs de ces grammaires avouent ne pas tout prendre en compte pour la description et les linguistes viennent alors affiner les descriptions en les confirmant sur les deux valeurs « fort » et « faible » que nous ne pouvons éviter (Gaatone 2007, Kerbrat-Orecchioni 1992, Mathieu 1999, Romero 2007, Searle 1979). Romero propose une typologie (Schéma 2) qui nous permettra de classer les éléments en fonction de critères croisés :

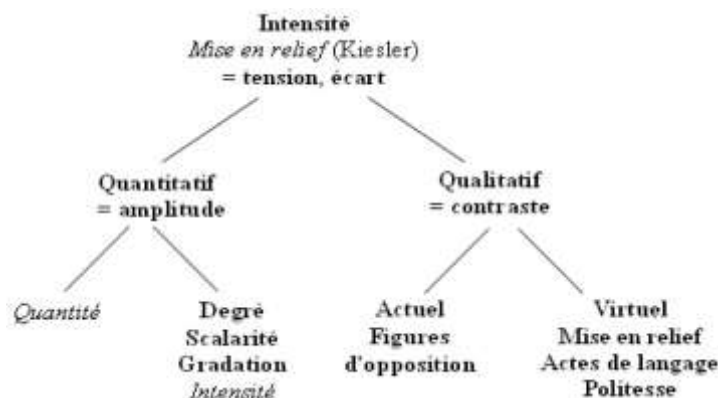


Schéma 2 : L'intensité selon Romero (2007 : 64)

De ce schéma nous retiendrons les deux critères « quantitatif » et « qualitatif » qui, nous le verrons, permettront d'affiner notre classement et paraissent pertinents pour l'enseignement car abordables didactiquement. En outre, Gaatone (2007/2) explique que le critère de quantité est fréquemment associé à l'intensité « et qu'il n'existe pas de réelle différence de principe entre quantifieurs et intensifieurs » (Gaatone, 2007/2 : 93). Le critère de qualité est moins facile à expliciter aussi, verrons-nous que son utilisation reste moindre voire vague au plan sémantique. Il serait proche d'une sorte de jugement agréable. Nos exemples aideront à mieux comprendre ces points.

Les intensifs entrent donc dans deux catégories : les intensifs forts et faibles associés aux critères « quantitatif » et « qualitatif ». Dans un premier temps nous avons retenu la catégorie « moyen » décrite notamment par Chevallier *et al.* (1994), mais les éléments de cette catégorie pouvaient entrer dans les deux autres en fonction des contextes (*être un peu étonné* (souvent faible) ou *être assez contrarié* (souvent fort)). De ce fait, nous avons préféré supprimer ce critère classificatoire peu manipulable au plan didactique. Notons que cette dimension permet de regrouper les collocatifs qui apportent des indications quant à l'intensité de l'affect exprimé, par des moyens plus ou moins métaphoriques. Ainsi, pour l'enseignement des intensifs autour des noms, verbes et adjectifs d'affect, nous avons retenu les critères suivants :

- Les collocatifs à intensité forte expriment le fait que l'affect éprouvé est d'une intensité supérieure à une moyenne relative mais reconnue par les locuteurs natifs (souvent quantitatifs) :
 - Français : Être *très* énervé ; Il la respecte *profondément*
 - Anglais : *Absolutely* amazed ; To appreciate *fully*

- Les collocatifs à intensité faible expriment le fait que l’affect éprouvé est d’une intensité modérée ou faible par rapport à une moyenne relative mais reconnue par les locuteurs natifs (souvent quantitatifs) :

- Français : Être *légèrement* surpris ; être *peu* fâché
- Anglais : *Less* respected

2.3 L’intensité dans le corpus

L’intensité fait partie des dimensions qui ont la particularité d’être transversales aux trois catégories grammaticales étudiées dans le projet. Dans un premier temps nous avons extrait des exemples de Frantext (21600 mots ; 1960-2007, base catégorisée) afin de voir le nombre d’intensifs autour des unités lexicales étudiées (cf. Schéma 1 et Tableau 1).

Champ	Surprise	Respect	Dépit
Catégories			
Unités lexicales	12	7	6
Intensifs	64	20	17
nbre moy. Int./UL	5	3	3
NOMS	3	3	2
Intensifs	24	7	6
nbre moy. Int./N	8	2	3
VERBES	5	4	2
Intensifs	27	14	9
nbre moy. Int./V	5	3	4
ADJECTIFS	4	1	2
Intensifs	13	3	2
nbre moy. Int./Adj	3	3	1

Tableau 1 : L’intensité dans les collocations d’affects dans Frantext

Nous constatons que les collocations du champ de la Surprise font davantage appel à des intensifs que les deux autres champs. Ceci ajoute de l’intensité à un champ qui, de façon intrinsèque, est porteur d’intensité. La Surprise est un affect plus intensif que le Respect ou le Dépit. La définition du TLFi² décrit la Surprise comme une action soudaine et inattendue qui crée un « état de trouble » accompagné « d’émotions qui en découlent » ; ces aspects de soudaineté font entrer la Surprise dans la catégorie de l’émotion non durative et contraire aux sentiments de respect et de déception qui ont davantage un aspect duratif. Notons cependant que Respect ressemble à Surprise par l’utilisation de quantifieurs intensifs tels que « grand » ou « beaucoup », ce qui est plus rare auprès du Dépit. Il semblerait toutefois que « grand » auprès de Respect n’ait pas tout à fait le même sens que « grand » auprès de Surprise. Nous serions en présence de la distinction entre quantitatif et qualitatif précédemment évoqué : « grande surprise » serait

davantage quantitatif que « grand respect » qui viserait une qualité intrinsèque au respect qui s'étendrait à l'adjectif (peut-être par sème afférent).

Les chiffres révèlent également une utilisation moindre des intensifs autour des adjectifs et ce, dans les trois champs. Au total, c'est le champ du Dépit qui contient le moins d'intensif. Ce dernier constat pourrait s'expliquer par l'aspect quantitatif moindre avec le Dépit. Comme le précise Gaatone (2007), ce critère étant majoritairement présent auprès des intensifs, le Dépit est apparemment moins quantifiable que le Respect ou la Surprise. Ceci reste à vérifier plus précisément sur corpus et par des statistiques plus poussées, ce qui n'est pas l'objectif de cet article. Voici quelques exemples récapitulatifs des intensifs rencontrés dans notre corpus français :

Intensité FORTE

- Collocatif quantitatif (« dépassant une norme » Riegel *et al.*, 1994 : 363) : apparaît dans les trois champs.
 - *Beaucoup* de respect ; *grande* surprise ; être *très* contrarié
- Collocatif qualitatif (Romero, 2007) : surtout dans le champ Respect et Surprise
 - Avoir un *profond* respect pour ; être *grandement* étonné

Intensité FAIBLE

- Collocatifs quantitatifs : peu, guère, quelque
 - Dépit / Respect : avoir *peu* d'amertume ; estimer *moins* que
- Collocatifs qualitatifs (jugement agréable ?) : légèrement, pas tellement, vaguement
 - Surprise : être *légèrement* étonné / surpris

Les adjectifs intensifs « forts » sont plus nombreux que les « faibles » ; ceci rejoint l'analyse de Chevallier *et al.* (1994) à ce propos. Outre les intensifs de type « fort » et « faible », nous rencontrons des intensifs qui apparaissent spécifiques à chaque champ. Ces spécificités sont sémantiquement intéressantes, et permettent d'envisager l'enseignement de façon plus ciblée dès l'instant où ces caractéristiques n'apparaissent qu'avec certaines lexies du champ en question.

2.4 Des intensifs spécifiques

Par exemple des adjectifs véhiculent le sens d'une sorte d'infini (grand ou petit). Ils apparaissent auprès de certaines lexies spécifiques mais sont présents dans les trois champs. Il s'agit de « immense surprise » et « un respect infini/aveugle/sans borne » pour l'infiniment grand, à côté de « goutte d'amertume » qui est un hapax du champ du Dépit et « leur d'estime » pour l'infiniment petit. Nous trouvons donc des intensifs faibles et forts autant quantitatifs (*leur*) que qualitatifs (respect *aveugle*). On remarque cependant que les intensifs faibles sont davantage dans la métaphore que les forts (sauf « aveugle » qui mériterait davantage d'attention). Les intensifs faibles sont métaphoriques et certains portent le trait sémantique de luminosité : *leur*, *ombre*. L'*amertume* (du champ Dépit) est la seule lexie à s'associer à autant d'intensifs faibles, métaphoriques et porteurs de luminosité : *ombre*, *leur*, *trace*, *goutte*.

En résumé on constate un grand nombre d'intensifs dans le champ Surprise, même si certaines des lexies de ce champ ne se combinent que peu avec des intensifs : *stupeur*, *stupéfiant* et *étonné* ; pourquoi *surprise* et *étonnement*

acceptent davantage d'associations lexicales avec des intensifs ? La question reste entière pour l'instant. De nombreux adverbes construits apparaissent dans les trois champs : *profondément, franchement, légèrement*. Ils sont forts ou faibles comme les autres intensifs. Enfin, la présence de nombreux intensifs porteurs du trait sémantique /infini/ sont intéressants auprès de certaines lexies, d'autant qu'ils prennent des formes combinatoires variées (adverbe construit, sans+N_{infini}).

Ce premier aperçu de particularités tant sémantiques que combinatoires nous permet d'envisager des réseaux sémantiques à construire pour l'enseignement en FLE. Ne pourrions-nous pas envisager un réseau collocationnel ?

Ainsi, dans un deuxième temps, esquisserons-nous une approche didactique qui prendra en compte ces spécificités linguistiques afin de prévoir un enseignement incluant ces aspects. L'aide à la mémorisation étant notre objectif, nous tenterons de voir comment éviter la surcharge cognitive lors de l'enseignement de ces associations lexicales contraintes lexicalement et syntaxiquement.

3 Les affects et leur enseignement en FLE

Comment enseigner le lexique des affects en langue étrangère et plus particulièrement en FLE ? Depuis quelques années, nous trouvons l'enseignement des lexies de ce champ dans des méthodes de FLE (Abry, *et al.* 2008, Campa, *et al.* 2006, Cavalla, *et al.* 2005b, Gonzalez-Rey 2008, Mérieux, *et al.* 2005) ; souvent un chapitre leur est consacré. Les affects sont abordés avec parcimonie en raison, peut-être, des aspects personnels qu'ils peuvent révéler (Cavalla, *et al.* 2005a).

Les auteurs des méthodes sont encore frileux quant à l'abord des collocations (pas seulement pour les affects) malgré l'engouement des apprenants pour toutes les formes figées de la langue (expressions figées, proverbes et autres formes phraséologiques (Cavalla 2009, Gonzalez-Rey 2010)). Il est désormais reconnu que les éléments phraséologiques, et notamment les collocations, semblent complexes d'abord car, notamment, majoritairement intraduisibles littéralement, porteuse d'oralité supposée (Gonzalez-Rey 2002), et difficilement reconnaissables. En effet, il semblerait que les collocations souffrent de leur fréquence et les LN³ n'ont pas conscience de l'utilisation de telles structures (Cavalla 2009). Les auteurs LN de manuels d'enseignement du FLE sont dans cette méconnaissance, de fait, comment enseigner un élément dont on ignore l'existence ?

Pour les LNN, les déviations sémantiques, voire les métaphores ou métonymies sur les éléments associés, bloquent l'accès au sens ; bon nombre de collocations ne sont pas prédictibles pour les LNN. Les apprenants ne peuvent pas déduire le sens de l'association et sont souvent dans l'incapacité de la repérer en fonction de leur niveau en langue mais de l'absence d'aide à ce repérage (Binon, *et al.* 2003, Verlinde, *et al.* 2009). Ces deux aspects (repérage des formes et accès au sens) sont essentiels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et doivent se passer de la traduction pour les formes figées culturellement marquées. De fait, nous envisageons un accès simultané à la forme (association lexicale et combinatoire syntaxique) et au sens (ceci sera développé ailleurs) en utilisant l'entrée par réseaux sémantiques : des réseaux collocationnels (Williams 1999, 2001).

3.1 L'acquisition du lexique : enseignement par réseaux sémantiques

L'idée de présenter le lexique en réseau n'est pas nouvelle, depuis de nombreuses années plusieurs auteurs se sont emparés de cette représentation (Heiden 2004, Tournier 2002, Williams 1999, 2001). Nous voudrions désormais les faire entrer dans les classes de langue pour des raisons notamment liés à l'organisation supposée du lexique mental.

Le lexique mental ne semble pas organisé en hiérarchie mais en champs sémantiques. La catégorie grammaticale semble jouer un rôle important dans le stockage des vocables, les associations se faisant de façon préférentielle avec des mots de même catégorie (Van der Linden 2006)

Au plan linguistique, si le stockage est catégoriel de façon préférentielle, l'enseignement nous montre que l'apprenant est rapidement capable de passer d'une catégorie à l'autre dans des situations diverses (nominaliser un verbe pour reformulation ; classer des éléments pour utilisation...). Nous avons donc besoin des deux aspects : 1/du classement catégoriel puisque les noms d'affects se combinent majoritairement avec des adjectifs intensifs et les verbes d'affect s'associent logiquement (en français) avec des adverbes ; 2/d'un classement qui crée des liens transcatégoriels afin d'élaborer les associations lexicales attendues.

Au plan didactique, la mise en place de ces réseaux contribue à l'utilisation consécutive des deux approches privilégiées dans l'enseignement du lexique en FLE : une entrée onomasiologique et une autre sémasiologique. Le réseau ouvre la voie onomasiologique tandis que la liste de lexies ainsi rassemblées permet l'entrée sémasiologique. Les deux entrées sont pertinentes dans l'enseignement du lexique car complémentaires : des listes de lexies (sémasiologie) liées par le sens dans un champ spécifique (onomasiologie). En outre, les deux entrées sont apparemment à privilégier pour l'aide à la mémorisation (Lieury 2009).

3.2 Représentations graphiques

Pour représenter les réseaux collocationnels plusieurs sources inspirent le résultat attendu. Tournier, notamment, a développé les « lexicogrammes récursifs » dont les nœuds et la représentation des cooccurents de même catégorie grammaticale sont le début d'une représentation pertinente pour l'enseignement. Nous retrouvons alors ce type de réseau lexical (même catégorie grammaticale) dans les lexicogrammes récursifs (schéma 3) et les représentations de proxémie sémantique du CNRTL⁴ (schéma 4) :

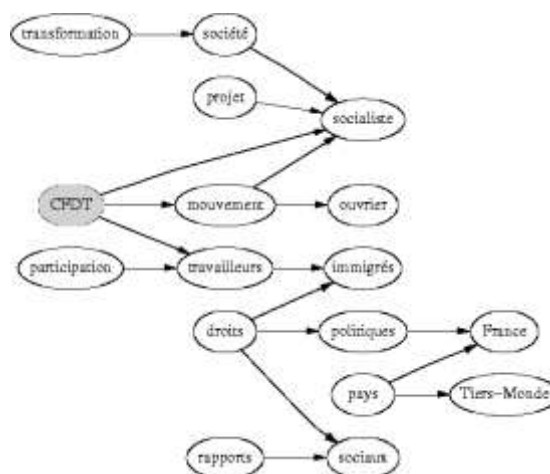


Schéma 3 : Lexicogramme récursif autour de CFTD (Heiden 2000)

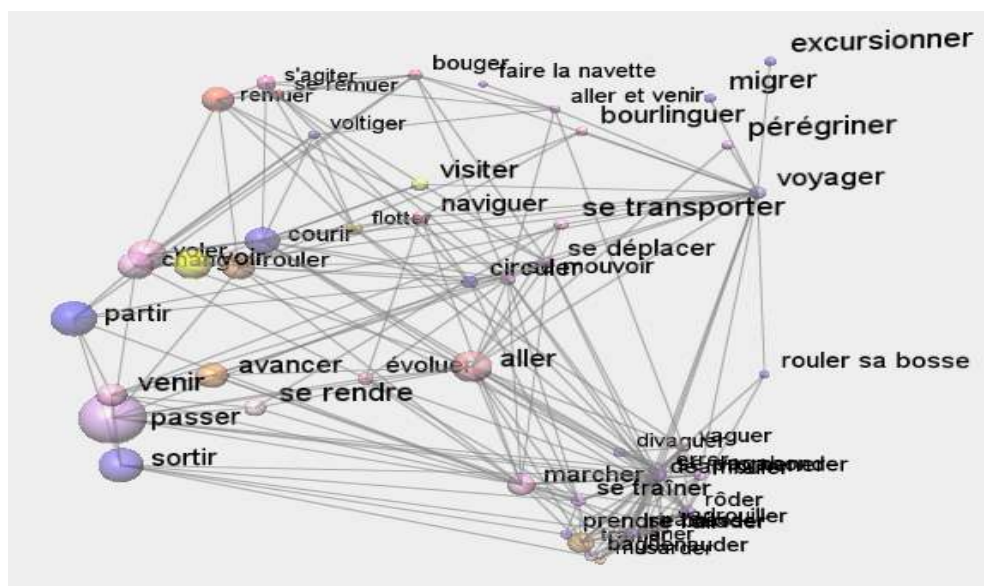


Schéma 4 : Proxémies sémantiques autour du verbe *Voyager*, CNRTL

Ces représentations entraînent le développement de cartes conceptuelles qui abondent désormais dans de nombreux secteurs économiques. Le point de vue didactique sous-jacent est empreint d'action et de réflexion métalinguistique pour l'apprenant. Il s'agit de

1. faire construire une carte conceptuelle à/par l'apprenant (Scheidecker 2011)
2. à l'aide d'exemples issus de corpus.

Cette carte devra contenir les éléments suivants : 1/les lexies « nœuds », 2/les liens morphologiques avec d'autres lexies du réseau (paradigme), 3/les liens syntaxiques avec les lexies associées (syntagme), 4/les liens entre collocatifs et base (syntagme et paradigme). Notons que le lien de synonymie (plan paradigmatique : point 2/), entre « surprise » et « étonnement », reste modeste dans le cadre de la quasi-synonymie (la synonymie parfaite n'existant que très rarement dans la langue). Cette réflexion autour des collocations révèle cette synonymie biaisée (schéma 5) puisque « étonnement » accepte des éléments qui n'apparaissent pas autour de « surprise » (l'adjectif « prodigieux » par exemple). En revanche, leur quasi-synonymie apparaît avec l'utilisation de l'adjectif « grand/e » qui donne des substitutions paradigmatiques possibles, telles que : *à ma grande surprise* / *à mon grand étonnement*. Ceci donne une première carte pour la lexie *surprise* autour de laquelle sont présentés quelques collocatifs intensifs :

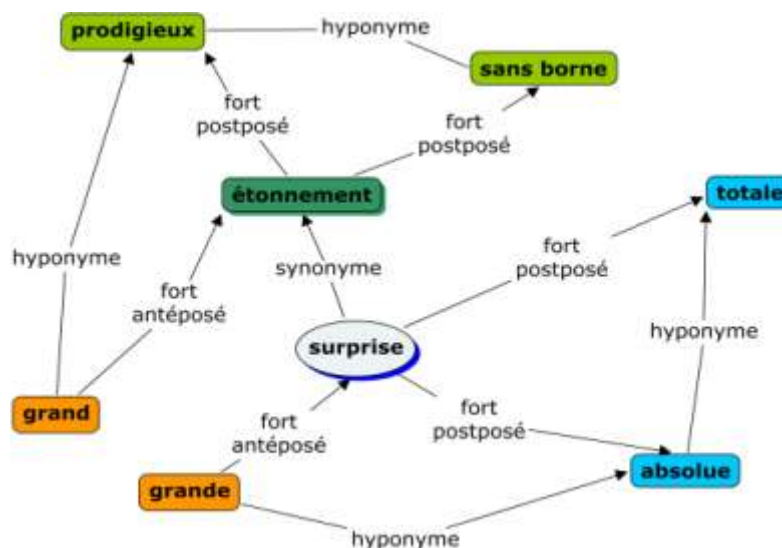


Schéma 5 : Carte conceptuelle de quelques intensifs autour de la lexie *surprise*

Plusieurs logiciels de création de cartes conceptuelles (même gratuits) donnent accès à l'élaboration de ces réseaux ; ils sont adaptés à nos préoccupations premières dès l'instant où l'on peut entrer des lexies et créer des liens (il faudra sûrement développer les applications par la suite). Nous avons utilisé ici Cmap Tools-Ihmc⁵, outils gratuit en ligne dont les concepteurs travaillent avec des universités.

Notre utilisation de ces cartes a pour principal objectif d'aider l'apprenant à retenir les collocations. Un test est actuellement en cours auprès d'apprenants germanophones en Suisse. Les retours sont dans l'ensemble positifs quant à l'utilité des mises en réseau qu'ils doivent constituer⁶ (Dannecker, 2012). Ajoutons qu'il faudrait pouvoir mettre l'apprenant face à un concordancier contenant les collocations intensives des affects sélectionnés et lui donner comme consigne de les schématiser de la sorte. La création du schéma, la réflexion autour des liens entre les éléments serait un abord didactique pertinent pour l'aide à la mémorisation et la réflexion métalinguistique autour de ces éléments. Il ne s'agit pas de donner aux apprenants ces schémas qui peuvent rapidement devenir illisibles ; l'objectif est leur réalisation, par l'apprenant, à partir de critères indiqués par l'enseignant. Ainsi, en ajoutant des critères, nous pouvons obtenir des schémas complexes, peu lisibles, mais pertinents pour celui qui les crée. Le schéma 6 contient les critères suivants : 1/les lexies du champ Surprise (donc plusieurs lexies-nœuds), 2/les liens morphologiques ou sémantiques entre les lexies, 3/les liens entre collocatifs et bases avec précision sur 3a/la place syntaxique des éléments entre eux, 3b/le type sémantique d'intensif (fort/faible) 4/les rassemblements de collocatifs fréquents pour plusieurs bases.

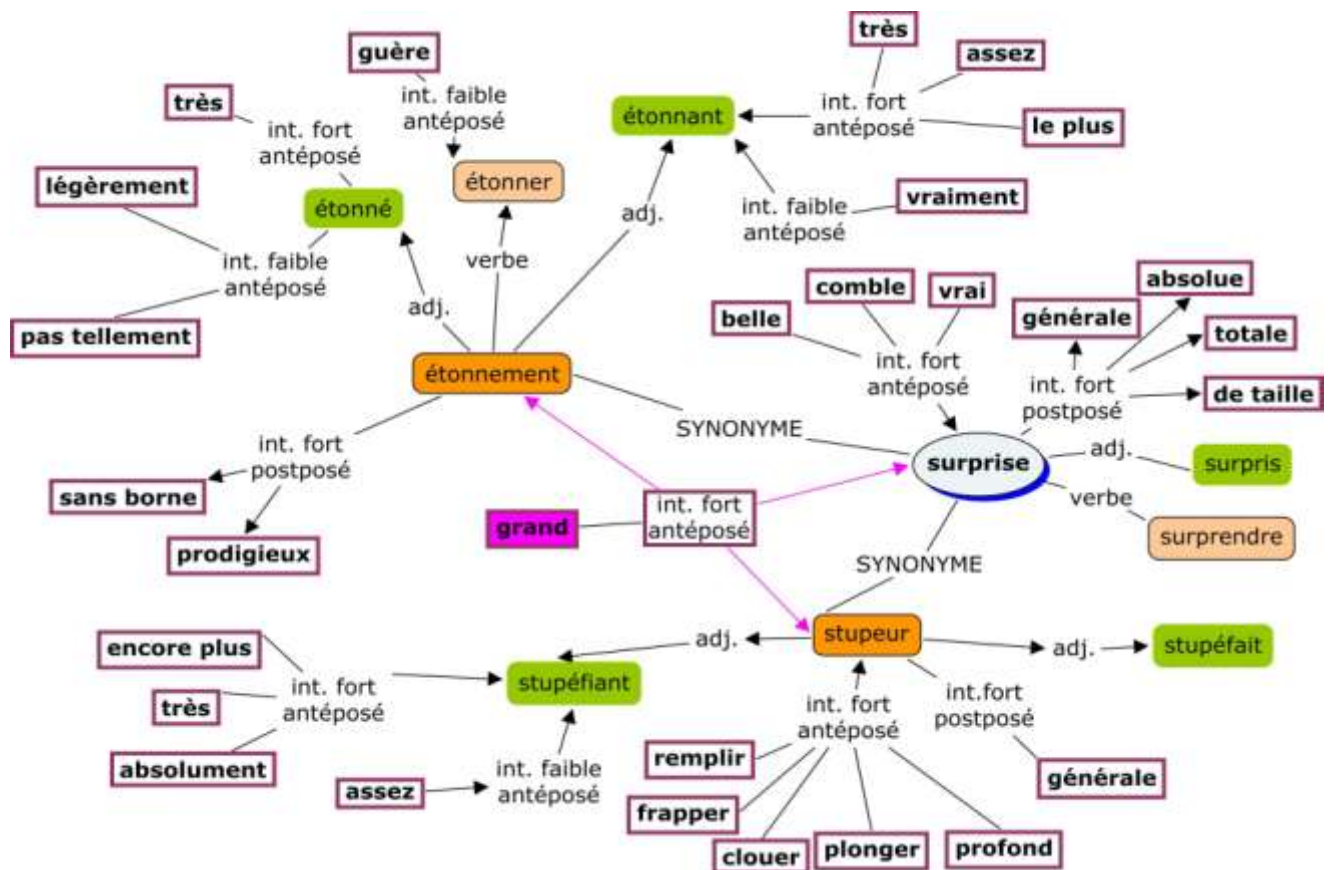


Schéma 6 : Carte conceptuelle des intensifs autour de la lexie surprise et des lexies du champ Surprise

Plusieurs éléments non linguistiques peuvent entrer en ligne de compte pour la compréhension des liens, et donc de la forme voire du sens (aspect à discuter, notamment pour la synonymie), et pour la construction et donc la lecture claire du schéma. Par exemple la présence ou non de flèche ou de trait ainsi que le sens des flèches. La flèche va indiquer un lien d'association lexicale anté- ou post-posée selon la place du collocatif par rapport à la base (lien syntagmatique) ; le trait indique un lien morphologique ou sémantique entre les éléments (sans association prévue). On notera l'anté-position systématique des collocatifs intensifs faibles auprès des bases (quelle qu'elle soit). Le nombre de collocatifs autour des bases varie en fonction de la base elle-même et permet de voir rapidement le paradigme lexical possible autour de chaque élément. Nous pourrions envisager des couleurs différentes pour davantage distinguer les éléments ou bien ajouter la fréquence à côté de chaque collocatif ; on peut également associer des liens dynamiques (hypertextuels) vers d'autres documents de tout types (Internet ou autre) : des définitions, des exemples dans le corpus, etc.

De telles cartes peuvent servir de supports aux représentations hiérarchisées des connaissances et conduire l'apprenant à prendre conscience de l'organisation lexicale d'une langue et de son lexique personnel. Elles permettent la structuration et l'organisation de la pensée et en cela peuvent faciliter la mémorisation des éléments et de leurs liens par l'apprenant. L'enseignant peut les utiliser comme évaluation formative (ou sommative) et faire en sorte que les apprenants complètent leur carte au fil de leurs apprentissages (Cavalla *et al.*, à paraître ; Lascombe, 2013).

4 Bilan

Les réponses à nos interrogations d'introduction peuvent être résumées de la sorte : le classement des collocatifs intensifs se fait de façon quantitative dans un premier temps sur la base du critère de fréquence autour de la lexie ; ensuite nous avons opté pour un classement répandu autour des valeurs sémantiques « fort » et « faible » associées (pour certains) à un critère qualitatif intéressant (il permet d'explicitier des sens déviants de collocatifs).

Le constat d'absence d'enseignement de la phraséologie en classe de langue, combiné à peu de présentation du lexique des affects dans les méthodes de FLE, conduisait notre entreprise vers un avenir incertain. L'utilisation de ces cartes conceptuelles redonne espoir à l'enseignant (en cours de test) et ouvre des perspectives d'application immédiates des descriptions linguistiques. En effet, la description permet de distinguer des éléments sur les deux plans syntagmatiques et paradigmatiques, et répond à des questions souvent posées par les apprenants à propos du choix et de la place des éléments à associer.

Ce choix didactique de représentation des connaissances par l'apprenant lui-même (donc de ses propres connaissances) abonde dans le sens de l'aide à la mémorisation qui est désormais appréhendée en réseaux de tout ordre (Boulton 1998, Médioni 2009). En outre, faire agir l'apprenant aide à ancrer les savoirs comme nous le rappellent bien des auteurs depuis Goody (1979).

Il nous manque cependant un aspect sémantique non négligeable : comment aider à retenir le sens de la collocation quand celle-ci n'est pas transparente ? Faire travailler les étudiants sur corpus permet de voir plusieurs contextes et donc la mise en place du sens, mais est-ce suffisant pour aider à mémoriser ? En outre, une question revient souvent chez les apprenants, à propos du lien sémantique entre les éléments de la collocation : pourquoi a-t-on « frappé de stupeur » et pas « battu/tapé de stupeur » ? Cette question ne trouve pas encore de réponse dans ce projet ; nous entrerons alors dans la micro-sémantique qui servira à différents niveaux de l'enseignement.

5 Références

- Abry D., Daâs Y., Deschamps H., Fert C., Richaud F., Sperandio C., 2008, *Ici 2*, Paris, Clé International.
- Audras I., Ganascia J.-G., 2006, Apprentissage/didactique des langues étrangères et TALN : analyse de corpus écrits à l'aide d'outils d'extraction automatique du langage, 1^{er} avril 2010, <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2006/PDF/007.pdf>
- Binon J., Verlinde S., 2003, "Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde", *La lettre de l'AIRDF* 33, p.31-36.
- Boulton A., 1998, "L'acquisition du lexique en langue étrangère", dans *Actes du 26ème Congrès de l'UPLEGESS*, p.77-87.
- Boulton A., 2008, "Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues", *Texte et Corpus* 3, p.37-46.
- Bowker L., 1999, "Exploring the potential of corpora for raising language awareness in student translators", *Language awareness* 8/3-4, p.160-173.
- Campa A., Mestreit C., Murillo J., Tost M., 2006, *Forum 2*, Paris, Hachette - Fle.
- Cavalla C., Loiseau M., Lascombe V., Socha J., à paraître, "Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement", dans P.Blumenthal, I.Novakova & D.Siepmann (Eds.), *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse* (pp. 327-341). Francfort: Peter Lang.
- Cavalla C., 2009, "La phraséologie en classe de FLE", *Les Langues Modernes* 1-2009, p.<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292>.

- Cavalla C., Crozier E., 2005a, "Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE", dans *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Éditions École Polytechnique, p.57-70.
- Cavalla C., Crozier E., 2005b, *Émotions-Sentiments*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Chevalier J.-C., Blanche-Benvéniste C., Arrivé M., Peytard J., 1994, *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse.
- Cobb T., Greaves C., Horst M., 2001, "Can the rate of lexical acquisition from reading be increased ? An experiment in reading French with a suite of on-line resources (trad.)", dans *Regards sur la didactique des langues secondes*, Editions Logiques, p.133-153.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues - CECRL*, Paris, Didier, <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf>.
- Dannecker G., 2012, *Parlez-vous Sylber ? Analyse des effets du travail collaboratif pour l'acquisition d'une terminologie*, Master FLE, Université Stendhal-Grenoble3.
- Gaaton D., 2007, "Les marqueurs d'intensité et les locutions verbales : quelques réflexions", *Travaux de linguistique* 55, p.93-105.
- Gonzalez-Rey I., 2002, *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Gonzalez-Rey I., 2008, *La didactique du français idiomatique*, Fernelmont (Belgique), E.M.E.
- Gonzalez-Rey I., 2010, La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement, 30 mars 2011, http://cle.ens-lyon.fr/50293376/0/fiche_article/file:///F:%5Ctravail%5Carticles%20lus%5Cphras%5Eologie%5CGONZALEZ%20REY.pdf
- Goody J., 1979, *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éditions de Minuit.
- Heiden S., 2000, Weblex, 23 septembre 2011, <http://weblex.ens-lsh.fr/doc/weblex/>
- Heiden S., 2004, "Interface hypertextuelle à un espace de cooccurrences : implémentation dans Weblex", dans *JADT 2004-Le poids des mots*, Presses universitaires de Louvain, p.577-588.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1992, *Les interactions verbales*, Tome 2, Paris, Armand Colin.
- Lascombe V., 2013, *L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE*, Master FLE, Université Stendhal-Grenoble3.
- Lieury A., 2009, "Quoi de neuf sur la mémoire ?" *Cahiers pédagogiques* 474, p.11-13.
- Mathieu Y.Y., 1999, "Les prédicats de sentiment", *Langages* 136, p.41-52.
- Médioni M.-A., 2009, "L'acquisition du vocabulaire : encore une question d'activité", *Les Langues Modernes* 103/1, p.16-25.
- Mérieux R., Loiseau Y., Bouvier B., 2005, *Connexions* 3, Paris, Didier.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, deuxième édition 1996, Presses Universitaires de France, Linguistique Nouvelle.
- Romero C., 2007, "Pour une définition générale de l'intensité dans le langage", *Travaux de linguistique* 54, p.57-68.
- Scheidecker C., 2011, *Mémorisation du lexique - Apport des neurosciences cognitives*, Master FLE, Université Stendhal-Grenoble3.
- Searle J.R., 1979, *Expression & Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tournier M., 2002, *Des sources du sens - Propos d'étymologie sociale*, tome 3, Lyon, École Normale Supérieure Lettres Sciences Humaines Lyon, Collection Langages.
- Van der Linden E., 2006, "Lexique mental et apprentissage des mots", *Revue française de linguistique appliquée* XI(1), p.33-44.
- Verlinde S., Selva T., Binon J., 2009, "La base lexicale du français: de la lexicographie d'apprentissage à l'environnement d'apprentissage", dans *Le dictionnaire maître de langue. Lexicographie et didactique*, Franck et Timme, p.289-306.
- Williams G.C., 1999, Les réseaux collocationnels dans la construction et l'exploitation d'un corpus dans le cadre d'une communauté de discours scientifique, 23 septembre 2011, thèse de Doctorat, Université de Nantes, <http://geoffrey.williams.pagesperso-orange.fr/thesis/index.htm>
- Williams G.C., 2001, Mediating between lexis and texts: collocational networks in specialised corpora, 23 septembre 2011, <http://asp.revues.org/1782>

¹ ANR /DFG EMOLEX ANR-09-FASHS-017 : www.emolex.eu, Lidilem, responsable I.Novakova.

² Trésor de la Langue Française informatisé : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

³ Locuteurs Natifs.

⁴ Centre National de ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/>

⁵ Concept Map (Cmap) – Florida Institute for Humans & Machine Cognition: <http://cmap.ihmc.us/>

⁶ Remarque d'une apprenante : « J'ai trouvé très bien le glossaire et les schémas mettant les termes en réseau. Cela permet de faire rapidement une auto-évaluation et d'apprendre en même temps. ».